



Niveaux de langage - Niveaux d'intelligence

Philippe Malrieu

► To cite this version:

Philippe Malrieu. Niveaux de langage - Niveaux d'intelligence. Bulletin de psychologie, 1976, 327 (3-9), pp. 277-288. halshs-01086207

HAL Id: halshs-01086207

<https://shs.hal.science/halshs-01086207>

Submitted on 23 Nov 2014

HAL is a multi-disciplinary open access archive for the deposit and dissemination of scientific research documents, whether they are published or not. The documents may come from teaching and research institutions in France or abroad, or from public or private research centers.

L'archive ouverte pluridisciplinaire **HAL**, est destinée au dépôt et à la diffusion de documents scientifiques de niveau recherche, publiés ou non, émanant des établissements d'enseignement et de recherche français ou étrangers, des laboratoires publics ou privés.

48 / intelligence

76

bulletin de **psychologie**



GROUPE
D'ÉTUDES
DE PSYCHOLOGIE
DE L'UNIVERSITÉ
DE PARIS

327 XXX 3-9



1976-1977

Niveaux de langage - niveaux d'intelligence

Philippe MALRIEU

Niveaux de langage - niveaux d'intelligence

Philippe MALRIEU

Le problème de la participation du langage à la genèse des activités intellectuelles est l'un de ceux où apparaît le mieux la nécessité de recourir à une méthode dialectique, reconnaissant à la fois la relative indépendance de chacune des deux fonctions, leur action réciproque, et leur fréquent antagonisme, source de difficultés qui appellent la restructuration de chacune d'elles. La complexité de ces relations, de longue date constatée au travers des débats du nominalisme et du conceptualisme, engendre bien des malentendus, soit qu'avec des socio- ou des psycholinguistiques (Worf, Benveniste) l'accent soit mis sur la fonction de catégorisation du langage, soit que l'on souligne au contraire l'existence d'activités d'organisation et de contrôle des comportements qui non seulement se développent indépendamment du langage mais qui encore interviennent dans son acquisition (1).

On sait que pour J. Piaget le langage joue un rôle dans le développement des activités intellectuelles, puisqu'il permet l'accès « au maniement symbolique et représentatif des objets qui dépasse leur manipulation effective », mais les activités opératoires sont « relativement autonomes » à l'égard des comportements verbaux, à tel point qu'elles en commandent en une certaine mesure le développement (1959).

Cette conception dialectique trouve son fondement dans la théorie de la signification de Piaget (1968). L'activité de signification se rattache aux activités opératives par lesquelles le sujet transforme les objets, en leur conférant des significations par l'intervention de schèmes opératifs qui assurent leur assimilation aux structures préconstituées dans le sujet. Ces schèmes constituent les signifiés. Mais le schématisme ne peut fonctionner que s'il appuie sur des signifiants, que Piaget situe sur trois paliers : les indices perceptifs, auxquels correspondent, comme signifié, les schèmes sensori-moteurs, et qui ne sont pas diffé-

renciés de ces derniers ; — les symboles imaginés, issus de l'imitation, auxquels correspondent les schèmes relatifs aux expériences individuelles des sujets ; — les signes arbitraires et collectifs du langage, instruments des schèmes représentatifs et opératoires. Les deux premiers paliers constituent des activités figuratives, tandis que le langage, par son caractère arbitraire, ne peut pour l'essentiel, être rangé parmi elles.

Un problème, difficile, est de rendre compte de l'avènement et du développement des signifiants de ces trois paliers, de comprendre comment au-delà des indices perceptifs les images peuvent se constituer chez l'enfant, comment ensuite peut s'élaborer la relation entre les mots transmis par les adultes et les percepts ou les images. Un autre problème est de définir les restructurations des activités cognitives qui correspondent à l'avènement des signifiants symboliques et des signes linguistiques. Les deux problèmes sont liés, si l'on admet que c'est au travers de la fonction remplie par les signifiants des divers niveaux qu'il est possible de comprendre comment ils se sont structurés.

C'est le problème de la fonction du langage qui nous retiendra ici, de son intervention dans l'organisation des activités intellectuelles. Nous ne dirons que quelques mots sur son avènement, sur ses liens avec l'apprentissage des comportements instrumentaux et avec les fictions, dans la mesure où les uns et les autres contribuent à constituer des attitudes qui influencent les activités de l'enfant.

Au niveau sensorimoteur déjà l'approche des objets s'organise dès 10 mois, avec l'utilisation des premiers instruments, en fonction de modèles techniques fournis à l'enfant par le milieu social. Les bâtons, les ficelles, les paniers, les

(1) Travail réalisé avec la collaboration de Mme LAURENTIES-DELSOL et de Mme BISSEY.

supports, les attaches, les roues lui fournissent l'occasion d'organiser ses actions finalistes en leur ajustant les moyens adéquats, grâce aux suggestions, invitations, démonstrations des adultes qu'il se plaît à imiter. Il en résulte des attitudes de contrôle du geste, d'anticipation pratique, d'attention de la relation du moyen à la fin, qui seront à la fois un objet de désignation verbale à l'aide d'expressions empruntées à l'adulte, et surtout une des bases de la construction des attitudes intellectuelles proprement dites : objectivation, comparaison, différenciation, etc., dont nous allons parler dans un instant (2).

Au niveau de l'imaginaire, tel qu'il s'inaugure dans les simulacres dès le 11^e mois, on constate également l'intervention des désirs formés dans les relations interpersonnelles. Vécues sur un mode émotionnel ou dans des réactions circulaires à deux qui constituent des préludes à l'imitation, elles placent l'enfant dans une alternance de dépendance à l'égard d'autrui, et de domination (ou de tentative de domination) sur lui, elles révèlent l'ambivalence des réactions de ce dernier. Elles introduisent le désir de surmonter cette contradiction par le déplacement de l'enfant sur la position d'autrui, par les identifications plus ou moins poussées qu'on voit se développer dans la deuxième et la troisième années, et qui aboutissent à signifier les rapports à autrui grâce à des substituts de celui-ci et de ses actions (lorsque par exemple le rapport du sujet à l'adulte s'exprime dans le rapport à une poupée, ce qui lui permet de jouer son rôle). Ce montage de signifiants symboliques, égocentrés et égocentriques, permet de déborder le monde perçu par la création involontaire de représentations qui vont elles aussi permettre l'avènement d'attitudes cognitives importantes pour la construction des activités intellectuelles. C'est le dégagement d'une ressemblance entre l'objet signifiant et son signifié, la conscience confuse de l'inadéquation du signifiant à recouvrir l'ensemble des propriétés du signifié, le sentiment du « comme si », si la distanciation à l'égard de la fiction. C'est aussi le sentiment d'un libre exercice de l'activité d'imagination, bientôt étayée par le langage, source de rêveries qui installent le sujet dans une situation de dédoublement, mais qui sont contredites par la pratique sociale de l'enfant, ramené sans cesse à prendre conscience de la servitude de la condition enfantine.

Ces conquêtes de l'intelligence pratique et des représentations symboliques sont en interdépendance avec l'avènement du langage. Celui-ci a une autre origine que la pratique et les fictions : il est un instrument de la communication avec autrui — des appels, des assentiments, des refus, de la désignation des objets désirés, des émotions éprouvées. Mais il réçele en lui, de par ses origines phylogénétiques, des structures et des fonctions que l'enfant découvre activement par son introduction dans les activités techniques et dans les fictions.

En ce qui concerne les premières, les indi-

cations verbales des adultes favorisent la prise de conscience de la différence entre les objets, des moments successifs de l'action, de ce qu'il convient de faire et de ne pas faire. C'est sur le fondement de cette prise de conscience, et pour la signifier à autrui, que l'enfant au cours des imitations immédiates et différées emploie les dénominations, les premiers verbes, la négation, les expressions du désir (« veux », infinitif, « encore », etc.).

Les fictions pour leur part contribuent au développement du langage dans la mesure où la mise en correspondance du perçu et de son représentant symbolique favorise l'attitude sémiotique, l'aptitude au déplacement métaphorique, indispensable dans l'exercice du langage. On peut penser en effet que l'emploi d'un même mot pour des objets différents relève de cette activité de découverte des ressemblances qui joue un rôle essentiel dans la construction des représentations imaginaires.

On peut donc s'attendre à ce que les enfants dont les réactions émotionnelles et motrices sont trop vives et désordonnées pour permettre l'organisation des comportements de l'intelligence pratique présenteront sur le plan du langage un certain retard. De même ceux qui n'accèdent que difficilement aux fictions et aux attitudes de mise en correspondance symbolique doivent avoir un langage moins riche, moins syontané.

ETAPES DU LANGAGE

Mais il apparaît déjà, dès ses premières manifestations, que le langage introduit des attitudes qui dépassent les démarches de l'intelligence pratique et du symbolisme imaginaire. De par sa structure, élaborée en fonction des multiples exigences de la vie sociale, du travail, du récit, du projet, des savoirs empiriques, de la poésie, le langage effectue la « reprise » incessante des premiers comportements sensori-moteurs et interpersonnels de l'enfant. On peut, dans ce « travail » du langage sur les activités psychologiques de l'enfant, distinguer plusieurs étapes au cours desquelles se construisent les divers types de processus intellectuels.

Dans une première étape, au cours de la deuxième année, l'enfant, parce qu'il socialise ses explorations sensori-motrices dans des imitations, est amené à user d'un langage d'indication et de désignation — indication par l'emploi de termes interjectifs : *là, regarde, attends, voilà...*, désignation par l'emploi de noms et de verbes. Par ailleurs, l'enfant est amené à exprimer ses désirs, notamment par des verbes (dont on ne peut dire s'ils sont à l'infinitif ou au présent — on pourrait dire qu'ils sont à l'optatif), et ses refus, notamment par l'emploi du *non* !

(2) Elles sont aussi à l'origine de la socialisation du corps propre, de la découverte, aussi bien dans les actions instrumentales que dans les imitations, de ses diverses dimensions, bientôt désignées par des mots.

Ces premiers emplois entraînent la constitution de formes rudimentaires de la différenciation et de l'objectivation. **Différenciation** dans les dénominations, qui prolongent la différenciation que l'enfant effectue dans la compréhension des mots de l'adulte, de leur correspondance à des référents définis. Différenciation élémentaire, puisque c'est dans cette époque que se produisent les dénominations pseudo-métaphoriques qui attribuent un même signe à des objets rassemblés par des liens contingents, ce qui indique que le niveau du concept est encore loin d'être atteint. **Objectivation**, mise à distance de la situation, de l'ébranlement affectif et des incitations sensori-motrices qu'elle provoque, puisque l'enfant en la désignant à l'aide d'un signe la considère, non de son propre point de vue, mais du point de vue de l'autre qu'il imite au cours de sa dénomination, de l'emploi d'un verbe descriptif, d'une formule optative se substituant au simulacre d'exécution de l'acte désiré. Différenciation et objectivation sont deux attitudes essentielles des activités intellectuelles, qui vont se transformer profondément dans les étapes ultérieures.

La seconde étape, à la fin de la deuxième et dans la troisième années, se caractérise sur le plan du langage par l'avènement des phrases à deux, trois, quatre mots. Ces phrases explicitent la différence, par exemple, entre la situation présente et la situation passée (ou une situation imaginée), sans effectuer la comparaison entre ces deux situations, simplement par l'affirmation de la différence : B. 2.5. en regardant des images : le **Monsieur... a deux monsieurs** ; — à propos d'une poupée : **elle l'a cassé mamant** ; ou en réponse à la question : où est papa ? **é ta la montagne**. L'enfant marque le contraste, mais ne signifie qu'un des termes de ce dernier. La dualité est opposée à l'unité, l'absence d'un élément est désigné (**pas a moustache**), l'événement passé est défini (**elle l'a cassé**), mais l'information reste sommaire, globale, les circonstances ne sont pas indiquées, la situation n'est pas analysée. Le progrès est grand sur l'étape précédente, où les désignations étaient faites en fonction de l'adhésion de l'enfant au dire d'autrui, d'un déplacement sur sa position. Ici, il s'agit pour l'enfant d'exprimer une expérience, un étonnement, un sentiment personnels. On peut penser que ce progrès dans la personnalisation du langage est du niveau des fictions, qui se développent impétueusement dans cette période, pour exprimer les désirs et les étonnements du sujet. Mais tandis que les fictions jouent les événements susceptibles de répondre à ces sentiments, les jugements les objectivent dans un **constat**. Le constat de contraste est un comportement intellectuel important : il vient à la suite d'une **comparaison** (inexplicite) entre deux situations, il enregistre la diversité, le changement, il marque la possibilité pour l'enfant de dominer la différence — attitude cognitive indispensable à l'avènement des classifica-

tions, dans la mesure où cette différence s'inscrit en opposition à un caractère commun, quoique non explicité.

Dans une troisième étape, de 2;9 à 5;0 environ, les activités s'organisent avec la consistance des articulations entre les divers moments, selon des hypothèses relativement souples et susceptibles d'être soumises à révision, de tenir compte des critiques qui ont pu être faites antérieurement. Les conduites complexes de cette période (constructions effectuées selon un plan, description d'images, récits d'événements), demandent la désignation des circonstances (emploi des compléments circonstanciels), la différenciation du présent, du passé, du futur (passés composés, aller avec infinitif) la comparaison explicite entre les qualités d'un même objet, l'indication des moyens à utiliser pour atteindre une fin. Les problèmes rencontrés par l'enfant dans ses activités trouvent dans le langage le moyen de s'élucider : grâce à lui la consigne directrice des constructions, le fil conducteur d'un récit peuvent rester présents à l'esprit de l'enfant (cf. Luria 1966). Il n'est pas rare que l'enfant s'adresse à lui-même l'avertissement de veiller à un aspect de la situation (A. 2;9 : **Attention, Anne, attention au fil !**), comme il lui arrive d'appeler les autres à observer ce qu'il fait (A. 2;9 : **Regarde quoi ai fait moi**), de définir la fin poursuivie (A. 2;10 : **pour faire la pièce**).

Les différenciations de la précédente étape sont à l'origine de ces progrès. Mais l'enfant ne se borne plus à les constater, il en définit la signification. Le langage greffe sur les actions imitées d'autrui la **conscience de la règle** à suivre, du **comment** ; il propose les fictions « pour rire » et la vérité. Il introduit une explication (encore à courte échéance) des moments de l'action à venir comme de l'action accomplie : ce sont les germes de l'**anticipation** et de la **rétrospection**. Aucune de ces attitudes ne se développerait assurément sans les multiples imitations des conduites de l'adulte, qui posent des problèmes de succession, de coordination de comportements distincts, comme on le voit dans les constructions (Ma. 3;7 joue avec sa sœur Toti à un encastrement : **Toti mets pas là, ça peut pas entrer, et puis il faut mettre là, ou là peut-être. Il n'y a plus de carrés ? Maintenant là. Il y en a encore un carré. Là aussi ! Voilà ça y est, je l'ai mise**). C'est la fonction du langage de marquer les moments de ces conduites — des fins à poursuivre, de leur rapport avec les moyens — les oppositions entre les objets, leurs ressemblances, les aptitudes du sujet et celles des autres.

Le langage n'est pas seulement un instrument de la représentation de l'organisation des actions : il est une activité de reprise des acquis antérieurs, il en effectue la réorganisation mentale en vue d'accéder aux normes de cohérence proposées par les modèles adultes.

Dans une quatrième étape, après 3;6, le progrès se marque sur le plan de la représentation

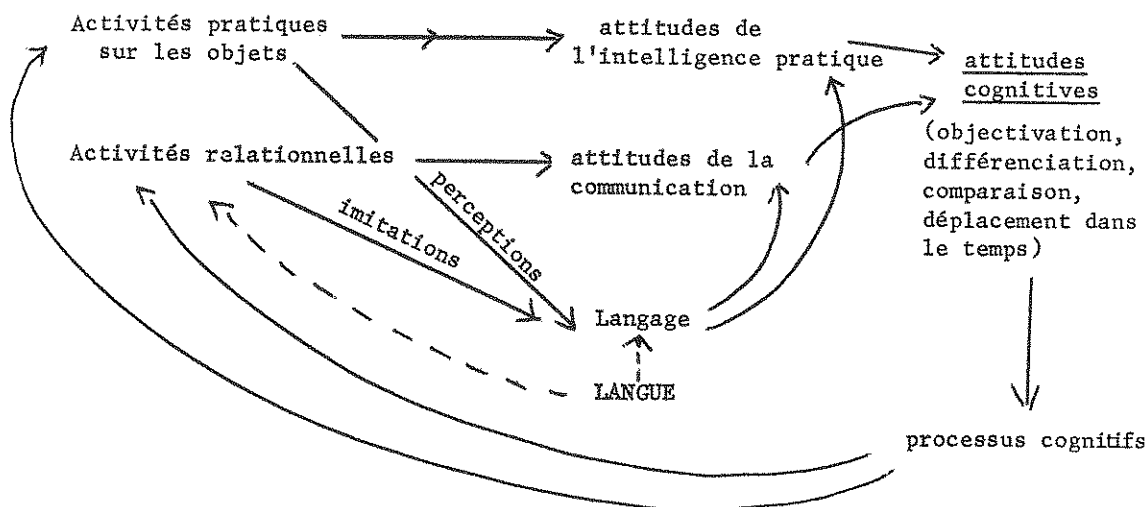
par l'évocation d'événements, passés et futurs, situés à des distances de plus en plus grandes du présent, mais surtout par l'explicitation des relations entre les divers moments. Apparaissent les futurs vrais, les souvenirs complexes au passé composé et à l'imparfait, les subordonnées relatives, temporelles, conditionnelles, causales, le style indirect pour exposer la pensée d'autrui.

C'est la signification de référents absents, relativement éloignés dans le temps, et de leur relation avec les événements présents, qui caractérise cette étape : B. 4;0 : *j'y suis pas allée à l'école, parce que papa il va m'acheter des lunettes* (car je ne peux pas y aller sans lunettes). Une telle phrase suppose que la représentation imagée de l'école soit niée, ou du moins que soit opposé au souvenir d'aller à l'école celui de rester à la maison, mais en outre elle relie cette représentation à une cause. Il ne semble pas que ces mises en relation soient possibles en dehors de l'intervention des signes du passé et de la causalité, en tant qu'ils permettent, par leur opposition aux signes du présent, du futur, le déplacement du sujet sur des positions multiples : je ne peux pas aller à l'école parce que je n'ai pas de

lunettes, j'irai quand on m'en aura acheté. Ce n'est pas seulement la représentation des situations qui est permise par le langage, c'est celle de leur organisation logique.

Il est vrai qu'à cette étape l'enfant est encore incapable d'expliciter les propositions alternatives entre lesquelles il est placé. Il ne compare pas systématiquement les possibles, il ne prend pas conscience de l'enchaînement précis des événements : B ne serait sans doute pas capable de formuler la proposition qui fonde sa phrase (je ne peux pas aller à l'école sans lunettes). Il ne peut pas organiser ses raisonnements parce qu'il lui manque l'aptitude à effectuer méthodiquement la confrontation des possibles. Ce sera la tâche de la pensée opératoire telle que Piaget l'a mise en évidence.

On résumera les remarques qui précèdent en avançant que les attitudes constituées au cours des comportements de l'intelligence pratique et dans les relations interpersonnelles sont « reprises », refondues sous l'influence du langage, donnant alors naissance aux attitudes qui constituent la trame des activités cognitives : l'objectivation, la différenciation, la comparaison, le déplacement mental dans le temps.



Il y a un triple enracinement des attitudes cognitives et des activités intellectuelles qu'elles organisent : à la fois dans l'intelligence pratique, dans les communications préverbaux, et dans les structures du langage. Les structures cognitives qui dépendent de ces attitudes contribuent à restructurer pratique et communication, rendant possible l'avènement de nouvelles structures langagières.

NIVEAUX DE LANGAGE ET PROCESSUS COGNITIFS

On peut dès lors formuler l'hypothèse que des enfants qui présenteront des retards dans le développement du langage, soit en raison de difficultés sur le plan du contrôle moteur,

soit par suite de carences dans la communication, accèdent plus difficilement aux attitudes cognitives, à l'organisation des conduites intellectuelles, et rencontrent des difficultés dans l'organisation de l'intelligence pratique et des activités relationnelles.

C'est ce qui semble ressortir de la comparaison d'enfants dont le langage a été enregistré de 1 à 6 ans, mensuellement jusqu'à 4 ans, trimestriellement ensuite, en même temps qu'étaient relevées quelques-unes de leurs conduites sur les choses et avec les autres. On distingue trois types principaux d'évolution :

1°) développement normal sur tous les plans. L'entrée dans le langage s'effectue convenablement dès la deuxième année, entraînant la constitution progressive d'attitudes cognitives qui permettent, après 6 ans, la réussite aux tests

intellectuels et sur le plan scolaire (cas des fillettes Marie et Flore, celle-ci manifestant un petit retard au début, de François et d'Emmanuel).

2°) Développement difficile sur le plan du langage, accompagné de retards dans les activités intellectuelles (cas des garçons Philippe, René, Jean, et de la sœur jumelle Marie-Claire).

3°) Développement du langage retardé dans la deuxième et troisième années, suivi d'un progrès rapide après 2;6, et d'un excellent développement intellectuel par la suite (cas de Georges et d'Anne).

On peut caractériser les comportements de ces enfants, dans une première approche, par leurs résultats à quelques tests.

TABLEAU I.

	BRUNET-LEZINE (1)					WISC (2)					TERMAN (3)				Classe		
	2. 6		3. 0		QD	B.S vers 4.6	notes pondérées			QI							
	Coord.	Lge	Coord.	Lge			V	P	(1)		(2)	(3)	(1)	(2)		(3)	(4)
Ma	- 2	N	- 1	N	105	110	57	74	14	11	15	128	+	+	-	+	CE 1
F	N	+ 1	N	+ 1	109												
Flo	N	- 1	+ 1	N	100	125	63	65	12	14	12	129	+	+	+	-	CE 1
Ph	- 3	- 4	- 4	- 2	75	76	55	46	11	10	11	88	+	-	1	1	CP (x2)
R	- 5	- 4	- 2	- 2	85	100	45	48	7	9	12	101	+	-	1	-	CE 1
L			- 2	- 1	80	90	43	40	11	8	8	84	-	-	1	1	CP (x2)
MC			- 2	- 1	83	95	36	46	9	7	13	95	-	-	1	1	CE 1
G	- 1	- 4	- 1	- 1	110	115	66	81	13	12	20	129	+	+	+	+	CM 1
A	- 3	- 2	- 1	- 1	90	120	66	67	13	13	16	129	+	+	-	-	CE 1

(1) N : résultats normaux ; - 2 : nombre d'items non réussis

(2) Le WISC est passé entre 6.0 et 6.6, par tous les enfants, sauf par G qui a 7.2. V : verbal. P : performances.

(1) : similitudes ; (2) : vocabulaire ; (3) : cubes

(3) Le Terman-Merrill forme L est passé entre 7.6 et 8.0, sauf pour G (8.8)

(1) : compréhension 7 ans ; (2) : ressemblances/différences 8 ans ; (3) : mots abstraits de 11 ans ;

(4) : raisonnement 10 ans.

L'observation des comportements de quelques-uns de ces enfants, aux quatre étapes que nous avons distinguées, nous indique une correspondance entre la structure des conduites et celle du langage. Il restera, à chaque étape, à s'interroger sur les interrelations qui peuvent en rendre compte, et notamment sur la part du langage dans les progrès ou les stagnations observés.

I. — Dans l'étape de la désignation, le langage progresse par la chute des vocalisations qui expriment les émotions (E), au profit de l'avènement d'imitations verbales, immédiates ou différées (A), de dénominations (D), et de quelques rares verbes qui désignent des désirs ou des changements.

Le tableau II fait ressortir un conflit entre E et A + D, suivi d'un autre entre E + A (expressions primitives) et D + V. On observe que ce dernier est franchement résolu à 2;6 dans le groupe des quatre enfants au déve-

loppement rapide, où le rapport $\frac{D + V}{E + A}$ est

nettement plus grand que l'unité, tandis qu'il

ne l'est pas chez les autres $\left(\frac{D + V}{E + A} \leq 1 \right)$

Du point de vue des fonctions du langage, on ne trouve guère, chez R. et G., de 2;0 à 2;6, que quatre types d'emplois : les appels (maman !, attends !) les répétitions immédiates, les dénominations (avec pseudo-généralisations : nana est employé par G. pour désigner les autos et les avions) quelques rares jugements de constat (a pas : il n'y a pas, là moi moi : je fais une tour là). Chez F., E. à 2;0 le langage a bien ces quatre emplois, mais les répétitions portent sur plus de mots, les dénominations interviennent au cours des actions pour en désigner la fin, les jugements de constat sont plus complexes (entends, Minique é pleure — François a cassé [un livre] — Kiki, Blaki mange François : le chien lèche F., etc.), et en outre il remplit trois autres fonctions : il définit une action souhaitée : oli ! le mette (le collier est joli, je veux le mettre) ; il répond aux questions : tu enlèves tous les jetons ? : Les mets

TABLEAU II.

Pourcentage sur la totalité des émissions	E				A					D				avè- nement	V			D + V E + A à 2,6
	1.6	2.0	2.6	3.0	1.6	2.0	2.6	3.0	3.6	2.0	2.6	3.0	3.6		2.6	3.0	3.6	
F	70	5	0	0	15	20	15	5	3	40	35	10	10	1.6	30	55	40	65/15
E	40	5	0	0	50	30	30	10	5	30	25	15	15	1.9	35	50	30	60/30
Ma	55	25	5	0	35	30	30	20	15	10	20	10	20	2.0	30	50	40	50/35
Flo	70	10	0	0	20	30	20	10	10	25	50	30	25	2.3	10	35	55	60/20
Ph	80	35	50	35	20	25	30	20	15	25	10	25	15	2.9	0	5	5	10/80
R	80	60	35	10	10	35	20	20	10	5	30	35	45	2.0	5	20	40	35/55
L	60	15	5	5	5	20	25	10	10	35	30	35	20	2.0	5	30	45	35/30
MC	60	20	5	0	10	20	30	10	5	40	30	35	25	2.3	5	25	35	35/35
G		45	10	0		10	35	20	10	25	35	20	20	1.9	5	15	35	40/45
A	80	35	20	2	40	45	10	2	2	10	20	25	10	2.0	10	30	30	30/65

tous ici ; il différencie les objets : après qu'on lui a dit des jetons qu'ils sont ronds, il en prend un carré et dit : **non rond**.

Les différences ne sont pas moins grandes sur le plan des comportements. A 2;0 les actions sur les objets sont, chez F. et E., scandées soit par des verbes : (F. : **les mets tous ici, mets, é range, le mette, mette**) soit par des noms et des adverbes (E. : **le pont encore ! toto Voivié (Geneviève), toto !**). La socialisation par le langage correspond à une organisation finaliste, à intention soit de classification des éléments à encastrier, soit de reproduction symbolique, qu'on ne trouve chez aucun des six « retardataires ». Mais chez R. la motricité reste au niveau de l'exploration élémentaire ; il refuse d'encastrier les éléments, il les entasse en vrac, il empile des cubes mais pour le plaisir de les faire tomber. — En présence d'images, F. à 2;0, comme E. et Ma., est intéressé et fournit les interprétations analogiques : d'un bébé avec un ours : **Minique lapin** (sa sœur, qui joue parfois avec les lapins de la maison). R. à 2;3 traite le livre comme un objet d'activité sensori-motrice, n'observe qu'une ou deux images, ne répète qu'un ou deux mots (**nounours, wawa**), et il en est ainsi jusqu'à 2;9, où il commence à montrer les images et à leur parler. — En ce qui concerne l'information, les exemples cités plus haut indiquent chez F. l'aptitude à transmettre à autrui — à objectiver — un événement surprenant, alors qu'il n'y a chez R. et C. que des notations concernant les changements, surtout provoqués (**a pas, a pu**) : ce n'est qu'à 2;10 qu'on peut relever chez R. des jugements positifs, comme **il mange, vole canard**, etc., présents dès 1;10 chez F. et E., à 2;0 chez Ma., et à 2;2 chez Flo.

A quoi attribuer les retards du langage dans la deuxième année ? Les raisons sont différentes, et il en résulte des styles verbaux et cognitifs

variés. L'origine peut s'en trouver dans la tonicité, l'instabilité (cas de R., Ph., G.), ou dans la vie interpersonnelle (cas des jumeaux L. et Mc., de Ph., d'A.), avec souvent surdétermination. Ainsi R., très impulsif, est surtout intéressé par les bouleversements à introduire dans le milieu, il est imperméable aux offres des adultes, ne prête pas attention à leurs propos parce qu'il est prisonnier de ses désirs moteurs. Lui fait défaut également le désir de manifester un personnage social, fier de jouer des rôles et de le faire savoir, soucieux de faire part de son interprétation des événements : sa passion de mouvement l'emporte.

C'est aussi l'impulsivité qui frappe chez G. (prématuré, il a eu beaucoup de difficultés au cours de la première année). G. a un langage « moteur » : il accompagne ses actes de l'expression **là ! là !** (27 % des émissions à 2;5), et à partir de 2;6 de **moi ! moi** (20 % à 2;8), qui indiquent son désir de jouer un rôle. Mais sa motricité est plus contrôlée, elle passe par l'imitation, ce qui explique d'assez bons résultats au B.L., et peut-être ses succès ultérieurs.

Les carences dans les relations interpersonnelles provoquent l'inhibition des dialogues, de l'expression émotionnelle des activités, et surtout des imitations verbales. Ainsi les jumeaux L. et M.C., livrés à eux-mêmes une grande partie de la journée par leurs parents cultivateurs, ont un nombre très faible d'émissions. A. pour sa part a souffert de la naissance d'un jeune frère au début de la deuxième année, de sa rivalité avec son aîné, et semble avoir refusé, dans cette période, la communication avec les adultes. Chez Ph. on rencontre à la fois de l'impulsivité et de l'agressivité. Bien qu'il ait quatre frères et sœurs plus grands que lui, il passe des journées sans parler, répète très mal ce qu'on lui dit ; des facteurs neurologiques semblent s'allier à des insuffi-

sances éducatives. On comprend ce rôle des relations interpersonnelles si on comprend qu'il n'y a parole que dans la mesure où l'enfant désire intéresser autrui à ce qu'il fait, à ce qu'il découvre, aux significations qu'il cherche à donner à ses actes (à des fictions notamment).

La façon dont le langage intervient dans la construction des activités intellectuelles apparaît dans la façon dont ces retards sont surmontés. Quand les enfants acquièrent les structures différenciatrices et assératives du langage,

les conduites pratiques et la pensée progressent dans le sens d'un début d'analyse des situations et d'un enchaînement des activités en vue d'une fin fixée par le mot consigne (verbe ou nom).

II. — Pour les sujets « en avance » la **deuxième étape**, celle des jugements de constat, de l'affirmation des changements, caractérisée par le développement de la phrase à 2, 3, 4 mots, se situe entre 2 et 3 ans. Elle intervient plus tard chez les autres.

TABLEAU III

% des phrases sur le nombre total.

	2 mots				VO + VC	3 mots				SVO+SVM	4 mots			subordonnées	
	2.0	2.6	3.0	3.6	à 3.0	2.6	3.0	3.6	4.0	à 3.0	3.0	3.6	4.0	à 3.0	4.0
F	29	33	21	17	1	15	33	30		22	20	18	1	2	
E	26	31	28	15	2	35	28	30	35	12	18	13	13	2	6
Ma	17	38	18	23	5	14	54	25	33	35	13	17	19	2	7
Flo	3	25	20	30	3	1	25	21	17	12	6	12	16	2	5
Ph	0	1	10	20	5	0	2	4	5	0	0	0	5	0	0
R	1	3	30	35	8	0	10	20	23	6	0	2	17	0	1
L	12	34	30	30	9	0	20	27	20	9	3	18	17	0	6
MC	24	30	40	27	4	8	12	32	25	6	5	12	15	1	3
G	20	21	35	31	5	0	7	20	26	4	0	13	16	0	8
A	2	27	33	25	4	5	25	17	25	9	11	12	17	1	3

Chez les quatre premiers, on note en général la chute assez rapide des phrases à 2 mots au profit des phrases à 3 et 4 mots, le faible pourcentage des tournures incomplètes V.O. et V.C. à 3;0, l'avènement des subordonnées dès 3;0; Flo. paraît un peu plus lente que les autres. A 3 ans, G. reste proche des « retardés », il ne « démarre » que dans la quatrième année, tandis que A. au même âge surmonte son retard. Les résultats de M.C. sont un peu supérieurs à ceux de L.; mais il faut considérer que la fluidité verbale est restreinte chez eux.

A ces différences de structures correspondent des différences dans les fonctions que le langage remplit à un même âge. Chez les quatre premiers, c'est dès avant 2;6 qu'il permet d'objectiver les ressemblances, les différences et disconvenances, l'absence d'un objet représenté, les propriétés du moi. Il faut attendre la fin de la troisième année ou même la quatrième pour que ces fonctions apparaissent chez les retardataires. Nous relevons ci-dessous les **premières** manifestations enregistrées de celles-ci chez Ma. et chez R.

1°) Mise en correspondance et interprétations par rapport aux expériences propres : Ma. 2;2. Devant une image d'ours et de bébé, elle dit : **petit bébé avec nounours**, puis va toucher son

ours et un bébé réel qui est en visite (heureuse). R. : 2;10 devant cette image : **a peur de chien le bébé** (bien qu'il ne manifeste pas de peur).

Des associations sous-tendent ces interprétations rudimentaires des images, mais le langage en permet une objectivation.

2°) Le constat d'absence se manifeste dans l'emploi de **où ?**, de **parti**, ou dans les phrases qui indiquent le lieu où se trouve l'objet absent. **Où ?** est relevé aux âges suivants chez : F. : 2;2 — E. : 1;10 — Ma. : 1;10 — Flo. : 1;11 — Ph. : 4;1 — R. : 2;11 — L. : 2;4 — M.C. : 2;4 — G. : 2;9 — A. : 2;4.

3°) La différenciation, la disconvenance sont désignées par la négation d'une possibilité désirée. Ainsi de l'échec au jeu d'encadrement : Ma. 2;3 **pas ça — là il rentre pas**. R. 2;9 **les poissons (les poissons) a pas**; 3;2 **a pas mis l'avion** (il ne rentre pas dans une boîte où il veut le ranger). Dans le même sens, l'emploi de **deux**, qui indique l'attention à la ressemblance de deux objets, apparaît à 2;2 chez Ma. : **a deux monsieurs**, et à 2;10 chez R.

4°) Le langage permet d'objectiver les actes et les possessions du moi; il les double d'une affirmation sociale qui tend à les faire reconnaître par autrui, à leur donner une réalité qui déborde le mouvement ou l'émotion. On l'obser-

ve dès 2;2 chez Ma. : **i sont à moi les cubes** (se défendant contre sa sœur) ; **en a pas moi** (on vient de dire que sa sœur a un joli bracelet). Il faut attendre 2;9 chez R. : **moi le pont** (je veux faire), **moi le porter**. Tandis que G. emploie fréquemment **moi** à 2;6 : **pi moi** (je suis petit), **da moi** (je vais jouer avec des soldats), **moi moi là moi** (veut écrire sur une livre).

Cette fonction d'objectivation est générale à cette étape. La phrase permet de manifester ce que la motricité ou les émotions ne peuvent exprimer : l'opposition des deux termes d'une alternative ; elle est la négation d'un possible. Tant que l'enfant se borne à faire succéder ses essais (dans un encastrement par exemple), ou à défendre son jouet contre son frère, il reste pris dans la succession de ses gestes, toujours chargés d'émotion. La structure du langage lui apprend, avec l'usage de la négation asséritive, que de deux choses l'une est vraie et l'autre fausse. Vérité et erreur qu'il doit faire reconnaître par l'autre, et qui tirent de cette reconnaissance leur authentification, car l'enfant reste dépendant des autres.

Les enfants qui, pour une des deux raisons signalées plus haut, restent englués dans leur motricité et leurs émotions, accèdent difficilement à la phrase, et du même coup au processus d'objectivation et de distinction du vrai et du faux qu'elle introduit.

III. — Dans la troisième étape, les jugements portés à l'étape précédente seront souvent justifiés par la représentation des événements qui en sont l'origine ou la fin. C'est donc la conquête du passé et du futur, de leurs premières formes, qui constitue sans doute l'apport essentiel de cette période. C'est aussi l'explicitation des moyens et des circonstances ; la relation entre l'acte et ces derniers est déclarée, ce qui se traduit par l'augmentation du nombre de mots dans la phrase, par les propositions coordonnées et subordonnées, par l'avènement de la question **pourquoi ?**, par la formulation des règles d'action.

Ici encore le langage n'est pas la cause de ces progrès. La représentation verbalisée des circonstances dépend d'une meilleure organisation des activités pratiques, elle-même favorisée par l'imitation, et suppose la mobilisation d'images schématiques, de stéréotypes moteurs. Mais elle dépend aussi des objectivations que les adultes font de ces circonstances en fournissant les explications, en posant les questions, en donnant les réponses, en révélant les ensembles justificatifs des constats de la précédente étape. Ici encore le langage intervient sur deux plans : dans la réception, comme un ensemble de signifiants plus ou moins obscurs, dont il faut éclairer la signification par la pratique ; dans l'émission, comme un instrument, non seulement de l'expression des intentions du sujet, mais de la recherche qu'il fait d'une meilleure organisation de ses actions ; il y a entre les deux moments une relation évi-

dente : il faut avoir été placé par les adultes devant les problèmes de « l'action commentée » pour essayer d'utiliser les signifiants, et cet essai rend l'enfant plus attentif à la structure du langage adulte.

Le déplacement hors de l'action présente, la référence à un événement passé ou futur peut être évalué à partir de l'aptitude de l'enfant à utiliser les temps des verbes et à partir de l'emploi des adverbes de temps. Encore faut-il noter que les temps ont, chez l'adulte comme chez l'enfant, une pluralité de significations temporelles. Le présent, le premier apparu, fournit à la 3^e personne une information sur un événement (*Minique, é pleure*. F. 2;0), sur une propriété (*Minique elle est méchant*. F. 2;3) ; à la première, un faire, un vouloir (*mets, veux voir*. F. 2;0). Le futur, deuxième apparu sous la forme **vais + infinitif**, puis **va + infinitif**, **il faut + infinitif**, et enfin, en général après 3 ans, par les futurs véritables, comporte deux emplois : tensionnel et par la suite descriptif d'un état. Le passé, sous la forme du passé composé, indique l'action qui vient de se terminer dans le moment immédiatement antérieur, puis après 2;6 un souvenir plus lointain, qui peut s'inscrire dans un récit ; l'imparfait, après 3 ans, indique le duratif passé.

Dans tous ces emplois, on relève de grandes différences entre les enfants (cf. Tabl. IV).

On observe que les « retardataires » ont un emploi du présent relativement fréquent ($\geq 5\%$) quelques mois après les autres ; — que les emplois du futur proche, et surtout en fréquence $\geq 5\%$, sont plus tardifs, et qu'il en est de même pour le passé. Les jumeaux L. et C.M. emploient le présent aussi tôt que les premiers, mais ils mettent plus de temps qu'eux pour accéder à l'emploi du futur et du passé : la structure du langage est chez eux, dans la deuxième année, relativement développée, mais leur isolement les prive des progrès qu'ils auraient pu sans doute réaliser ; on est avec eux en présence d'un retard d'origine sociale.

On peut tenter d'évaluer la fonction du langage à cette étape à partir des commentaires en présence d'images et dans les constructions.

Les images donnent lieu à trois types de comportements avant 4 ans :

1°) **L'énumération verbale** : elle comporte le va-et-vient de l'image du livre à l'image mentale (avec parfois la recherche de l'objet réel). Phase observée vers 2;3 chez F., vers 3;3 chez R.

2°) **L'interprétation dynamique** : à partir de 2;5 chez F., E., à 3;7 chez R., L., M.C. ; F. 2;5 : **chaussures monsieur il les met**. — R. 3;2 : **ça c'est le monsieur, il est cassé, là ça il a mis le bois** (le cornac, courbé, fait porter un bois à l'éléphant). Ces interprétations comportent une projection imaginative, essentielle à la pensée, mais le recours à la formule verbale fait passer de la représentation évanescence imagée à une représentation organisée, finalisée. On observe en effet à cette étape, de nom-

TABLEAU IV

	Age d'avènement des verbes						Ecart en mois		Pourquoi (avène- ment a)	Compléments indirets	
	Présent		Futur		Passé		pour 5 %			avent	indirets >>5 %
	1 %	>5 %	1 %	>5 %	1 %	>5 %	P - F	P - pa			
F	1.5	1.8	2.0	2.6	1.8	2.5	10	9	2.8	1.8	2.5
E	1.8	2.1	1.11	2.8	2.1	2.2	7	1	3.1	1.11	2.5
Ma	1.11	2.0	2.4	2.5	2.1	2.11	5	11	2.11	2.0	2.0
Flo	2.1	2.4	2.5	2.11	2.4	2.6	7	2	3.1	2.1	2.5
Ph	2.1	2.9	2.7		2.5				4.7	2.5	3.5
R	2.1	2.7	2.3	3.7	2.7	2.8	12	1	3.10	2.9	3.5
L	1.9	2.1	2.7	3.3	2.7	3.2	14	13	4.3	2.6	3.2
MC	1.9	2.1	2.10	3.2	2.8	3.2	13	13	4.3	2.3	3.2
G	2.1	3.0	2.10	3.7	3.0	3.9	7	9		2.10	3.0
A	1.7	2.4	2.4	2.9	2.7	3.3	5	11	3.5	2.1	2.11

breuses questions sur le sens des images (F. 2;10 : *là quoi il fait ? Pour chercher des noix ?*) qui introduisent l'image dans un contexte inspiré des savoirs, toujours verbaux, de l'enfant.

3°) La recherche d'une organisation causale. F. à 3;0, R. à 4;2 posent souvent la question *pourquoi* afin d'être informés sur les raisons des activités représentées, sur les intentions des personnages. F. 3;0 *Pourquoi Tintin attache le monsieur méchant ? Pourquoi a peur ?* R. 4;2 devant le lion du CAT : *c'est un chien. Pourquoi il met dans la bouche ?* C'est que dans cette période l'enfant devient capable d'organiser ses actes en fonction de certaines fins qui valent comme des consignes, qu'il fixe en son esprit, qu'il peut se rappeler parce qu'il les a objectivées. F. 3;3 : *Quand j'étais là-bas (sous les pins), ramassais les pignes. [...] parce que ça pique. Minique (sa sœur) se piquerait.*

Dans les constructions, le langage a en premier lieu la fonction d'énumérer les actes et les objets sur lesquels ils portent, puis celle de marquer l'organisation de la construction : les intentions et les moyens, les règles à suivre pour réussir :

1°) R. 3;0 fait un pont : *ah tiens pont, et voilà ; tiens là, ah je fais le pont* — formule incantatoire qui semble avoir pour but de ne pas oublier ce qu'il est en train de faire.

2°) F. 3;3. *On va mettre les cubes, un grand train et il faudrait un pont pour passer (dessus)... Il (le pont) s'est démoli, tant pis... il faut le faire petit (le train).* — R. 4;2 interroge passionnément sur les actions à effectuer : *pourquoi il rentre ici ? Où tu vas les mettre ça ?* — A. 4;5 il définit la succession des actions : *les perles il faut les défaire, il faut les faire tomber ici, comme ça je défais.*

La troisième étape est marquée par deux

grandes conduites culturelles : les débuts de la planification pratique et la recherche des intentions des personnes. Ces deux conduites sont tributaires du langage.

Que suppose en effet la première ? L'adaptation des moyens à la fin, et donc le choix entre les moyens ; la disposition des éléments dans un ensemble spatial ; la conscience de l'enchaînement des actes ; la conscience, à chaque moment, des conséquences de chaque acte. Cette planification est aidée par l'imitation, mais elle exige une analyse et des mises en relation qui trouvent dans le langage leurs cadres privilégiés. Quand l'enfant distingue les matériaux, quand il dit l'acte à venir en même temps qu'il exécute le précédent, il prend conscience de ses erreurs et peut les corriger, dans la mesure où il peut par le langage effectuer les différenciations, les comparaisons, les organisations temporelles qui précèdent l'exécution des actions et qui peuvent être retrouvées parce qu'elles ont été parlées.

La recherche des intentions des personnes, la représentation des fins qu'elles poursuivent est elle aussi favorisée par le langage. Sans lui, cette intention ne se révèle qu'au terme de la conduite observée, très difficilement parfois. Le langage, par diverses expressions — *je vais, il faut faire, pour, suivi de l'infinitif, les adverbies de temps* — indique les étapes de l'action et leur enchaînement. L'enfant en saisit le sens en coopérant avec l'adulte qui les emploie, et se trouve ainsi en mesure de projeter en lui les désirs et les voulois qu'il éprouve. J. Piaget a montré depuis longtemps qu'il étend aux phénomènes naturels cette projection animiste. Elle constitue un progrès important de la connaissance, dans la mesure où elle introduit, en dépit et au travers des erreurs qu'elle provoque, la préoccupation de causalité.

Au cours de cette étape, la structure du langage de G. et A. se rapproche de celle des enfants plus en avance : avec un retard de 6 à 9 mois, on observe chez eux à la fin de la troisième année la chute rapide des dénominations, l'avènement des adjectifs (10 % des mots), la montée rapide des verbes, accélérée vers 3 ans par l'emploi des futurs et des passés. Ce tournant dans le langage coïncide chez A. avec un progrès dans ses relations avec sa mère. Elle aura à 3;10 un Q.I. de 121. C'est entre 3;0 et 3;3 que se produit un brusque progrès chez G. ; il n'est pas explicable par une amélioration dans les relations interpersonnelles, mais sans doute par un processus de maturation. Les comportements de G. parviennent alors à un bon niveau d'organisation (comme en témoigne à 3;3, sa performance au B.S. : toutes les épreuves de 3 ans, 4 de 4 ans et 2 de 5 ans sont réussies).

IV. — On peut caractériser la quatrième étape à la fois par l'organisation précise des activités, avec la définition de leurs aspects et de leurs moments successifs, et par l'avènement de souvenirs et de représentations d'avenir. A l'étape précédente, l'anticipation et la rétrospection étaient apparues en tant qu'attitudes, à celle-ci, elles comportent l'articulation des moments. La coordination et subordination sont les témoignages les plus nets en ce sens.

La coordination indique que l'enfant surmonte la dispersion de la désignation successive ; « addition », selon l'expression de R. Pottier (3), mais addition subjective, qui marque le souci de l'enfant d'unir plusieurs éléments en un tout (Ma. 2;11 : **Il va me porter une voiture avec une poupée et un poupon**), plusieurs actes en un projet (Ma. 3;4 : **Je peux la colorier celle-là, et celle-là aussi ?**), ou de surmonter une description unilatérale (Ma. 3;4 : **Elle est rouge. Et là elle est blanche**). La coordination mais, après avoir eu une fonction d'opposition, en vient à désigner une réserve, une comparaison et la constatation de la différence : Ma. 3;9 accepte de dessiner : **oui, mais après je veux aller me promener — Je crois qu'il est à moi, mais il est pas pareil** (un bouton qui ressemble à ceux de sa robe).

ET, MAIS sont relevés dès le début de la troisième année chez Ma., E., F., au milieu de cette année chez A., M.C., au début de la quatrième chez R.

Les emplois de **quand** montrent bien les interstructurations de la pensée et du langage au cours de la quatrième année. On le trouve suivi soit futur (simple ou antérieur) : A. 2;11 : **quand j'aurai peigné toi** (je partirai). Ma. 3;9 : **Un autre bonbon quand j'aurai fini**. F. 3;4 : **Quand je serai plus grand** ; soit de l'imparfait : F. 3;2 : **quand j'étais là-bas**. A. 3;5 : **quand moi j'étais à voir chez marraine, mamy était venue avec son parapluie... Partie. Elle a oublié son parapluie** ; avec un présent, dans le sens de chaque fois que : F. 3;4 : **ça coule quand on ouvre l'eau**. Dans le premier cas, l'enfant est

pris entre une exigence et un désir ; il surmonte ce conflit en différant celui-ci (à l'invitation de l'adulte le plus souvent). Ce n'est certes pas le langage qui peut à lui seul introduire l'acte conscient de différer : l'enfant l'apprend dans les relations interpersonnelles et les conduites techniques. Mais, pour l'assumer personnellement, volontairement, il s'appuie sur les locutions temporelles : **maintenant, après, puis, alors, quand**, qui ont pour fonction d'organiser la représentation de la succession, indispensable pour que soit conservée l'intention d'exécuter le second acte après avoir fait le premier. — Dans le deuxième cas, il s'agit de marquer la dépendance d'un événement passé à l'égard d'une autre condition passée, dont l'évocation rend la deuxième intelligible.

Pour que les locutions temporelles soient significatives, il faut assurément que l'enfant se soit trouvé en face de problèmes qui l'obligeaient à sérier ses actes, et ces problèmes lui sont posés par les apprentissages culturels, dans les relations interpersonnelles. Mais pour que les représentations des séquences soient constituées, il faut que l'enfant se dégage de l'entraînement de son acte par les stimuli déclencheurs de désirs et d'activités irrépressibles. C'est sur ce point que le langage de la temporalité est indispensable : il permet d'objectiver les divers types de succession possibles. En possession de ces représentations organisatrices, l'enfant devient peu à peu capable de résoudre les problèmes que lui posent les techniques et d'effectuer les analyses conceptuelles du réel.

Il est remarquable que sur ce point les enfants qui auront au WISC ou au Terman des résultats inférieurs à 100, sont beaucoup plus en retard que pour les autres structures du langage. On ne trouve chez R que trois locutions temporelles avant 4 ans, dans des enregistrements qui sont pourtant très abondants. **Quand** n'apparaît chez lui que vers 4;9. Alors que chez A. par exemple, qui a surmonté son retard verbal vers 2;7, les locutions temporelles sont très nombreuses, et **quand** est présent dès 2;11. C'est sans doute que chez eux d'une part l'imaginaire est peu développé, leurs identifications sont pauvres, pris par leurs activités motrices, ils ne se projettent pas dans l'avenir, ils ne recherchent pas dans leur passé de quoi construire leurs actes, comme le font les autres enfants. Dépourvus du désir de jouer les rôles d'autrui, ils ne sont pas sensibles aux problèmes de l'organisation des conduites, ni non plus à la signification des tournures temporelles qui définissent cette organisation. Cette indifférence aux structures temporelles des conduites et du langage se traduit chez eux par l'incapacité à une anticipation et à une rétrospection objectivées, alors que ces attitudes, comme Piaget l'a démontré, sont indispensables à la genèse des opérations.

CONCLUSION

S'il est un point que la psychologie génétique ait démontré, c'est qu'il est impossible d'opérer dans l'ensemble des comportements les découpages qu'une tradition psycho-philosophique a légués à la psychologie scientifique en formation. Ce que nous dit J. Piaget par exemple (qu'il n'y a pas sur ce point à opposer à un Wallon, à un Leontiev, à un Witkin ou à une Escalona), c'est que les comportements de l'intelligence sensori-motrice, indispensables à la formation des préconcepts qui conditionnent les opérations, interviennent dans cette formation en collaboration, mais aussi en conflit, avec les imitations, les diverses formes d'imagination, le langage. Dans un tableau du développement psychologique comme celui que J. Piaget nous donne dans *La formation du symbole*, les flèches d'interaction — de conflit, d'interstructuration, de rétroaction — sont aussi importantes à considérer que les flèches de filiation.

C'est de ce principe qu'il faut nous souvenir dans l'étude des rapports du langage et de l'intelligence. Comme I. Meyerson a pu dire de la langue qu'elle est une protoscience, on peut dire du langage qu'il est une des formes des activités intellectuelles. Tout d'abord parce qu'il mobilise les mêmes processus fondamentaux que ces dernières. Ensuite parce qu'il leur fournit des instruments — des attitudes plutôt — indispensables à leur développement. Enfin, parce qu'il est dans son fonctionnement une source incessante de problèmes, que l'intelligence apprend à résoudre, et grâce auxquels elle se construit en les résolvant. Le langage n'est pas seulement un médiateur entre les savoirs de l'adulte et ceux de l'enfant, il est un médiateur entre les fonctions constituées et les fonctions en voie de constitution, et il s'enrichit sans cesse par cette médiation.

Le langage de l'enfant, assurément, ne peut se développer en dehors des communications émotionnelles, des réactions circulaires interpersonnelles qui préludent aux imitations. Mais à sa naissance, dans les désignations de choses, d'êtres, d'actions, il est déjà influencé par les activités de l'intelligence pratique, au cours de laquelle ces objets lui apparaissent tour à tour comme des fins et des moyens, dans tous les cas comme des valences à signifier, à lui opérateur comme aux autres, ses co-opérateurs. Et il en sera ainsi tout au long de son développement, à mesure que cette forme d'intelligence va se transformer, devenant consciente d'un nombre de plus en plus grand de relations de finalité, et en définissant de mieux en mieux la nature — toujours sous l'influence des savoirs transmis par les adultes.

Mais en même temps qu'il suit les sollicitations de l'adaptation au monde des œuvres et à la logique de la pratique, l'enfant s'identifie à ceux qu'il imite, dans la mesure où cette identification lui permet de surmonter les difficultés de sa condition. Le langage parti-

cipe de l'imaginaire que suscite cette identification. Il n'est pas pour l'enfant simple expression. Il n'est pas la mise en correspondance d'un référent et d'un signifiant. Il est une activité de transmutation du réel perçu et agi en symboles par lesquels ce réel est dominé de façon quelque peu magique — joyeusement magique, comme il apparaît dans les métaphores de l'enfant. Cette attitude elle aussi, présente dès les premières généralisations verbales, va se transformer, et un jour se développer, si les éducateurs y sont attentifs, dans l'expression poétique.

Ainsi lesté de pratique et d'imaginaire, avec ce qu'il y a d'antagonisme entre eux, le langage intervient, spécifiquement, dans la construction de la pensée par tout ce qu'il doit à la langue, ce trésor de définitions et d'assimilations métonymiques et métaphoriques, balancement entre les unes et les autres, effort pour les équilibrer.

Il intervient aussi dans cette construction en vertu de cette structure de la communication dont Jakobson a donné le schéma fondamental, susceptible de variations nombreuses comme l'indiquent les travaux de Miller et les recherches sur la genèse de la grammaire. C'est en effet une obligation pour l'enfant locuteur de contrôler sans cesse la réception de ses messages en autrui : il ne lui suffit pas d'imiter, il lui faut imiter à bon escient, en luttant contre les assimilations, les tournures qui rendent sa parole inintelligible ou qui l'affectent d'un coefficient d'infériorité infantile.

C'est en fonction de cette influence de la langue et de la communication que parler apparaît en soi comme une activité intellectuelle qui va **contribuer** — et seulement contribuer — à la construction des opérations. Parler en effet, c'est s'engager à effectuer les différenciations impliquées par les classifications contenues dans la langue. C'est — à la différence de ce qui se passe dans les fictions — soumettre ses représentations au contrôle des autres, considérer ces représentations du point de vue des autres, et ainsi les objectiver. C'est s'engager personnellement dans la distinction du réel et de l'imaginaire, en effectuant la comparaison, et la conclure par un jugement-constat.

A ce niveau, celui dont nous pensons qu'il introduit à la troisième étape, l'enfant est amené à justifier son jugement, et il le fait en explicitant son contrôle dans les activités d'anticipation — l'affirmation de la fin rend compte du choix des moyens — et de rétrospection — le retour sur les démarches accomplies permet de situer par rapport à elles l'action en cours. Ici encore le langage intervient à deux points de vue. En tant qu'il fournit à l'enfant les signes — repères de ce qui doit advenir et de ce qui est advenu, de la distinction du présent et du passé — comme le sont les désinences de temps des verbes, et les adverbes **maintenant, après, puis, avant, alors** qui ponctuent le discours de l'enfant parce

qu'ils lui permettent de maîtriser le rapport entre les images et la situation des opérations qui leur correspondent. Tandis qu'à un autre point de vue le langage fournit un portrait du réel qui lui permet de s'orienter dans le vécu, dans ses relations aux personnes, aux œuvres, et aux ultra-choses, situées dans ces temps inaccessibles — de la naissance et de la mort par exemple — dont ON parle autour de lui, dont il sent qu'elles le concernent, sans qu'il puisse les percevoir. Grâce au langage, l'enfant parvient à ces représentations, animistes, artificialistes, dont Piaget, puis Wallon nous ont donné de si nombreux témoignages et interprétations — et on voit mal comment elles pourraient apparaître sans le langage, bien qu'il n'en soit pas la source unique, étant donné leur enracinement dans l'imaginaire et les désirs qui le sous-tendent. Cette troisième étape est fondamentale pour l'avènement des opérations : elle dépend assurément des acquisitions antérieures, mais comme l'indique l'exemple de A. et de G., ce ne sont pas ces acquisitions qui sont déterminantes pour le devenir intellectuel. Elles sont facilement rattrapées quand il y a eu retard dans la deuxième année. Par contre, des difficultés dans l'étape des comparaisons, de l'explicitation du moyen et de la fin, de la règle, dans la formulation des rétropections et des projets courts, semblent entraîner des déficits durables.

Ces remarques ne tendent pas à affirmer que le langage est la condition du développement de l'intelligence, puisqu'elle a dans les activités d'exploration, les techniques, l'imagination, d'autres conditions encore. Et c'est à cause de cette relative autonomie qu'on peut affirmer que l'intelligence en retour va influencer le développement du langage. S'il est vrai que celui-ci est une activité intellectuelle, on doit admettre que les conquêtes de l'intelligence doivent favoriser les transformations du langage. Mais comme celui-ci a d'autres fonctions que cognitives, il est, lui aussi, relativement autonome. Comme l'intelligence pratique. Comme l'imagination. C'est de ces multiples autonomies, de leurs alliances et de leurs conflits, qu'est fait le progrès de chacune d'elles.

OUVRAGE CITES

PIAGET (J.), INHELDER (B.). — *La genèse des structures logiques élémentaires*. Neuchâtel, 1959.

PIAGET (J.), INHELDER (B.). — *Mémoire et intelligence*, Paris, 1968.

LURIA (A.). — *La fonction régulatrice du langage*, in : *Recherches psychologiques en U.R.S.S.*, pp. 177-206, Moscou, 1966.

RÉABONNEZ-VOUS
CHAQUE ANNÉE
AVANT LE 30 NOVEMBRE